

## ENCODAGE/DÉCODAGE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

**Résumé :** Cet article s'appuie sur une recherche en cours centrée sur l'entrée dans l'écrit d'élèves de CP. Lors de cette recherche, 156 enfants ont été observés en entretien individuel, quatre fois dans l'année (novembre, janvier, mars et juin). Afin de bien comparer les données recueillies, les quatre entretiens se sont strictement déroulés de la même façon : même tâche d'écriture inventée, même tâche de lecture, même questionnement sur la lecture-écriture. L'objectif de cet article est d'établir des liens à partir de la première observation entre les réponses fournies par les sujets lors de la tâche d'écriture et celles qu'ils fournissent lors de la tâche de lecture.

**Mots-clefs :** encodage, décodage.

Lors de ces quinze dernières années, certains tenants de l'innovation didactique ont avancé de plus en plus nettement qu'écrire aidait à lire, tout autant que lire aidait à écrire (Reuter, 1989). Mais, cela s'est effectué essentiellement en liaison avec la narratologie appliquée, les jeux d'écriture, les ateliers d'écriture, les projets d'écriture longue.

Ce discours s'applique donc essentiellement à l'objet-texte et concerne essentiellement des sujets déjà lecteurs. Mais comme le souligne Reuter (1994, 9), la conscience des interactions lecture-écriture peut être conçue comme condition d'une véritable entrée dans l'écrit et facilitation pour le développement de chacune de ces deux compétences. Ce discours pourrait donc concerner les enfants au début de leur apprentissage et s'appliquer à l'encodage et au décodage de mots et de phrases. Si lire et écrire sont « deux activités que nous, adultes, concevons comme symétriques mais qui ne le sont nullement dans l'esprit de l'enfant » (Ferreiro 1993, 34), les liens entre encodage et décodage que nous établissons si facilement, en tant qu'expert, peuvent être tout autant difficiles à établir pour des apprentis-lecteurs.

L'objet de cette recherche en cours est de comprendre ce qui fait la difficulté pour l'élève de CP dans la compréhension des caractéristiques techniques de la langue écrite<sup>1</sup>. La difficulté dans cette compréhension peut justement se trouver

---

<sup>1</sup> Downing et Fijalkow (1984) considèrent deux aspects du développement de la compréhension de la tâche de lecture par les enfants : la compréhension de ses buts et la compréhension de ses caractéristiques techniques. Ce travail est essentiellement centré sur le second aspect.

## *I. LEMPENS*

dans l'ignorance par l'apprenant de l'existence d'un même principe alphabétique pour l'encodage et le décodage.

### **PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE**

Cette recherche est axée sur l'écriture en tant que codage et la lecture en tant que décodage et s'attache donc particulièrement à l'appréhension par l'apprenant des caractéristiques techniques de la langue écrite. L'observation en entretien individuel est composée de trois tâches :

- une tâche d'écriture de mots inconnus afin de cerner les représentations du système alphabétique des apprenants dans une activité de codage.
- une tâche de lecture de mots inconnus sans contexte afin de cerner l'aptitude des apprenants à utiliser le décodage dans ce type d'activité.
- un questionnement sur les tâches effectuées et plus largement sur la lecture et l'écriture (ce qu'il faut faire pour apprendre à lire, à écrire, ce que l'instituteur fait faire pour apprendre à lire, à écrire).

Cette observation a été menée à l'identique, quatre fois dans l'année : de novembre à décembre 1996, de janvier à février 1997, de mars à avril 1997 et de mai à juin 1997. La population observée de novembre à décembre est constituée de 156 enfants issus de huit CP de la banlieue lilloise. Afin de réduire les effets de la méthode de lecture utilisée en classe et du niveau socio-économique des enfants, les lieux d'observation ont été choisis de façon à offrir des contrastes : quatre CP en ZEP, deux utilisant une méthode de lecture plutôt globale, les deux autres utilisant une méthode de lecture plutôt analytique et quatre CP dont les enfants sont issus de milieux plus favorisés offrant les mêmes contrastes quant à la méthode de lecture que les CP en ZEP. Pour cet article, seules les données recueillies dans les tâches d'écriture et de lecture lors de la première observation seront exposées.

### **TACHE D'ÉCRITURE, TYPES DE RÉPONSES ET TYPOLOGIE**

#### **La tâche d'écriture**

La tâche d'écriture s'inspire des travaux de Ferreiro et de Gomez Palacio (1988). Sous la dictée les enfants ont à écrire quatre mots et une phrase : pie, requin, canard, sauterelle, la pie mange des coccinelles. Cet énoncé propose des mots plus ou moins longs (unisyllabique, disyllabique et trisyllabique), plus ou moins complexes<sup>2</sup> (avec ou sans unités intrasyllabiques).

#### **Types de réponses**

Dans le cadre des représentations de l'écrit, différents types de réponses ont

---

<sup>2</sup> Selon Treiman (1989), les éléments intrasyllabiques sont plus difficiles à percevoir pour des apprenants-lecteurs.

## ENCODAGE/DÉCODAGE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

été envisagées par des chercheurs tels que Ferreiro (1988, 73-99), Besse (1990, 17-22 et 1993), Fijalkow<sup>3</sup> et Luis (1992). En s'appuyant sur une synthèse de ces différentes recherches<sup>4</sup>, onze types de réponses ont été répertoriées. Ils seront présentés ici succinctement<sup>5</sup>. La particularité de ce recueil de données est d'avoir considéré chaque mot comme un item. Il est ainsi possible de conserver pour chaque sujet les neuf réponses proposées pour les quatre mots isolés et pour les cinq mots de la phrase. L'intérêt d'un tel recueil est de pouvoir appréhender la complexité des sujets qui selon les mots proposés offrent des réponses différentes. Leur ordre de présentation n'est pas défini comme une progression. Des regroupements ont été effectués afin de dégager une typologie

### Typologie

Le premier type de réponse est le refus ; l'enfant refuse d'écrire et ne produit pas de réponse. Ce type de réponse ne permet pas d'émettre d'hypothèses quant aux représentations de l'écrit de l'apprenant. Il peut tout aussi bien refuser d'écrire par ignorance complète du système alphabétique que par sa connaissance, le blocage étant alors ailleurs (méconnaissance de correspondances phonèmes-graphèmes par exemple).

Le second type de réponse est la production présyllabique pure ; l'enfant produit un écrit sans aucun ajustement oral/écrit. Il relit globalement son écrit tel qu'il lui a été dicté.

Le troisième type de réponse est la production présyllabique avec une amorce de prise de conscience phonologique ; dans ce qui est dicté, l'enfant commence à entendre des sons, mais il ne parvient pas encore à ajuster l'oral à l'écrit. Sa relecture est globale.

Le quatrième type de réponse est la production présyllabique due à une erreur de mémorisation de mot ; l'enfant procède par mémorisation (réponse essentiellement observée pour les petits mots), transcrivant pour le mot dicté un mot qui peut être considéré de la même famille. Son erreur est liée à un problème d'adressage (ex : pour « des » dans la phrase, écriture de « la » ou « une »). L'enfant relit son écrit globalement comme le mot dicté, sans aucun ajustement oral/écrit.

Le cinquième type de réponse est la production minimale ; lors de l'écriture de la phrase (seuls cas rencontrés), l'enfant en surcharge cognitive n'écrit qu'une seule lettre pour un mot. Lors de la relecture, il donne à cette lettre (souvent la lettre initiale) la valeur du mot.

*Les types de réponses 2, 3, 4 et 5 peuvent être regroupés dans la mesure où à chaque fois l'apprenant signale par sa stratégie qu'il ne procède pas encore à un ajustement oral/écrit du début à la fin du mot énoncé.*

---

<sup>3</sup> Fijalkow J. et Fijalkow E., 1992. Fijalkow J. et Liva A., 1993.

<sup>4</sup> Voir Delcambre I., Darras F. et Lempens I., à paraître en janvier 1999

<sup>5</sup> Pour plus de détails voir mon travail de thèse (travail en cours, soutenance prévue en juin 1999)

## I. LEMPENS

Le sixième type de réponse est la production syllabique ; l'enfant produit un graphème par syllabe. A la relecture, il énonce le mot dicté, pointant parfois chaque graphème à l'énonciation de chacune des syllabes.

Le septième type de réponse est la production phonétique incomplète avec relecture textuelle ; l'enfant écrit ce qu'il sait écrire dans ce qui lui a été dicté mais refuse de produire des graphies pour lesquelles il ne maîtrise pas les correspondances grapho-phonétiques. Il relit ce qu'il a écrit textuellement montrant ainsi qu'il est bien conscient de ne pas avoir tout écrit.

Le huitième type de réponse est la production phonétique incomplète avec relecture globale ; l'enfant tente d'ajuster l'oral et l'écrit mais soit ne maîtrise pas encore parfaitement toutes les correspondances grapho-phonétiques, soit ne perçoit pas encore tous les sons. Il relit son écrit tel qu'il lui a été dicté.

*Les types de réponses 6, 7 et 8 peuvent être regroupés dans la mesure où l'enfant procède à un ajustement oral/écrit du début à la fin du mot énoncé, même si cet ajustement s'avère encore hésitant.*

Le neuvième type de réponse est la production phonétique complète ; l'enfant maîtrise suffisamment la correspondance graphie-phonie et perçoit suffisamment tous les sons pour produire un écrit conforme à l'écrit dicté.

Le dixième type de réponse est la production quasi-orthographique ; l'enfant parvient presque à l'écriture orthographique du mot soit par hypothèse soit parce qu'il l'a déjà rencontré. Sofiane écrit par exemple pis pour pie en disant : « C'est trop petit comme mot, il doit y avoir une lettre muette au bout qu'on entend pas. » Ces erreurs ne sont pas comparables à celles relevées en 4, dans la mesure où il y a un ajustement oral/écrit et où l'enfant justifie la présence des lettres en « trop » par l'existence de lettres muettes.

Le onzième type de réponse est la production orthographique ; l'enfant parvient à retrouver l'écriture du mot dicté soit en s'aidant uniquement de la mémoire, soit en s'appuyant également sur la connaissance qu'il a de la langue écrite : « Au bout de pie, il faut sûrement mettre une « e ». Les lettres muettes, c'est presque toujours des « e ». »

Les types de réponses 9, 10 et 11 peuvent être regroupés dans la mesure où l'enfant signale par sa stratégie qu'il procède à un ajustement oral/écrit rigoureux du début à la fin du mot énoncé, les différences n'apparaissant que sur le plan orthographique.

Ces regroupements permettent de dégager à partir de l'échantillon observé cinq classes de sujets.

TABLEAU 1 : TYPOLOGIE DÉGAGÉE À PARTIR DE LA TÂCHE D'ÉCRITURE  
(Groupes de sujets \* types de réponses fournies lors de la tâche d'écriture)

Groupes	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
Rép. Type 1	44 %	5 %	10 %	82 %	4 %
Rép. Type 2-5	1 %	85 %	4 %	3 %	5 %
Rép. Type 6-8	12 %	5 %	54 %	10 %	24 %
Rép. Type 9-11	43 %	5 %	32 %	5 %	67 %
Effectifs	14	23	28	35	56

## ENCODAGE/DÉCODAGE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Le groupe 1 rassemble 14 sujets qu'on peut caractériser comme soit refusant d'écrire soit produisant des écritures « correctes ». Le groupe 2 rassemble 23 sujets qu'on peut caractériser comme produisant surtout des écritures présyllabiques. Le groupe 3 rassemble 28 sujets qu'on peut caractériser comme produisant principalement des écritures syllabiques à alphabétiques. Le groupe 4 rassemble 35 sujets qu'on peut caractériser comme refusant surtout d'écrire. Le groupe 5 rassemble 56 sujets qu'on peut caractériser comme produisant essentiellement des écritures correctes.

### TACHE DE LECTURE, TYPES DE RÉPONSES ET TYPOLOGIE

#### La tâche de lecture

La tâche de lecture s'inspire de la tâche d'écriture. L'enfant a à lire quatre mots et une phrase : rat, lapin, renard, coccinelle, le rat mange des sauterelles. Comme pour l'encodage, les enfants ont à décoder des mots plus ou moins longs, plus ou moins complexes. Quatre mots sont communs aux deux tâches : sauterelle, coccinelle, mange, des. Les correspondances phonèmes-graphèmes que l'apprenant doit convoquer lors de la tâche d'écriture sont comparables aux correspondances graphèmes-phonèmes qu'il doit convoquer lors de la tâche de lecture.

#### Typologie

Comme pour la tâche d'écriture, l'ordre de présentation de ces types de réponses ne peut être considéré comme une progression. Là encore, des regroupements sont possibles.

Le premier type de réponse est le refus ; l'enfant dit ne pas savoir lire le mot. Il ne propose aucune réponse. Ce type de réponse ne permet pas de formuler d'hypothèses quant au traitement de l'écrit que fait l'apprenant. Son refus peut être interprété de différentes façons.

Le deuxième type de réponse est la lecture devinette ; l'enfant propose un mot sans aucune prise d'indices, sans aucun ajustement oral/écrit.

Le troisième type de réponse est la lecture devinette avec une amorce de prise d'indices sur l'écrit ; l'enfant commence à repérer dans l'écrit des "costumes", des lettres initiales ou finales. Il propose des mots erronés qu'il croit reconnaître. Il ne cherche pas à ajuster l'écrit à l'oral et reste sur sa proposition.

Le quatrième type de réponse est la lecture minimale ; l'enfant en regardant le mot se souvient d'un mot qui lui ressemble, ou d'une partie de mot comparable. Il sait que le mot qu'il propose n'est pas le bon, juste qu'il lui ressemble. Il ne parvient pas à tirer parti de cette ou de ces analogies pour découvrir le mot.

Les types de réponses 2, 3 et 4 peuvent être regroupés dans la mesure où l'enfant n'entre pas dans l'analyse fine de l'écrit. Au mieux, il propose pour un mot écrit un mot oral qui ne correspond pas au mot proposé. L'enfant tente de deviner les mots plutôt que de les lire.

## *I. LEMPENS*

Le cinquième type de réponse est l'épellation des lettres ; face à l'écrit, l'enfant ne reconnaît pas le mot. Il « lit » le mot lettre à lettre soit en le décrivant sur le plan graphique (un pont, un bâton, une boucle), soit en donnant à chaque lettre une valeur alphabétique (pas toujours conventionnelle), soit en énonçant pour chaque lettre un phonème (pas toujours conventionnel). Mais, quelle que soit sa démarche, il ne parvient pas à en tirer parti. Il ne parvient pas à trouver le mot. S'il en propose un, c'est dans le cadre de la catégorie 2 ou 3.

Le sixième type de réponse est la lecture partielle ou reconnaissance de syllabes ; l'enfant ne lit que ce qu'il reconnaît et ne parvient pas à lire le mot (par exemple pour renard : « re..na... le reste, je ne sais pas. »).

Le septième type de réponse est la lecture partielle et l'épellation des lettres ; l'enfant procède de la même façon que précédemment mais là où il ne parvient pas à associer il épelle les lettres (par ex. pour renard : « re..na..er.d », pour coccinelle : « co..ki.,n..e.,l.,l.e »). Cela ne lui permet pas de trouver le mot.

Les types de réponses 5, 6 et 7 peuvent être regroupés dans la mesure où l'enfant commence à procéder à une analyse. Il dit ce qu'il reconnaît ou croit reconnaître (des lettres ou des syllabes) mais ne parvient pas à combiner entre eux ces différents éléments. L'enfant tente d'épeler les mots plutôt que de les lire.

Le huitième type de réponse est la lecture analytique incomplète sans « recherche de sens », dans la mesure où l'enfant ne cherche pas à proposer un mot appartenant à son lexique ; l'enfant procède lors de sa lecture à une analyse de l'écrit. Très souvent, il effectue un découpage syllabique. Dans la plupart des cas, il omet les lettres qui le gêne (lettres doubles, éléments intrasyllabiques de la syllabe). Il rajoute, parfois, des phonèmes pour pouvoir énoncer. Il énonce chaque syllabe sans faire de « sens » (par exemple pour rat : « ra..te », pour renard : « re..na..re..de », pour coccinelle : "co..ci..ne..le"). Il justifie parfois la non prise en compte de certaines lettres en affirmant qu'elles sont muettes.

Le neuvième type de réponse est la lecture analytique avec « recherche de sens », dans la mesure où l'enfant cherche à proposer un mot qui appartienne à son lexique ; l'enfant analyse l'écrit tout en cherchant du « sens », mais le mot qu'il propose montre qu'il évacue les graphèmes qui lui posent problème (par exemple pour coccinelle : « coquine », pour renard : « grenade »). Ce type de réponse n'est pas comparable aux réponses de type 3, dans la mesure où le mot proposé n'est pas un mot mémorisé (faisant partie du capital-mots de la classe) et où l'analyse est malgré tout assez fine (plusieurs graphèmes et pas seulement la lettre initiale ou la lettre finale).

Les types de réponses 8 et 9 peuvent être regroupés dans la mesure où l'enfant commence à utiliser la combinatoire bien qu'avec ou sans « recherche de sens » il ne parvienne pas encore à la lecture correcte du mot.

Le dixième type de réponse est la lecture analytique complète et lente ; l'enfant parvient à trouver le mot en ajustant son énonciation à l'écrit tout en cherchant du « sens ». Il procède par essais-erreurs, recommençant l'analyse jusqu'à épuisement du stock de lettres. Quand il propose un mot, il vérifie que l'ajustement oral/écrit est bien possible.

## ENCODAGE/DÉCODAGE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Le onzième type de réponse est la lecture correcte ; l'enfant lit très vite le mot sans laisser transparaître aucune trace de sa démarche (mémorisation, analyse ou autre).

Les types de réponses 10 et 11 peuvent être regroupés dans la mesure où l'apprenant parvient à la lecture correcte du mot dans un laps de temps plus ou moins important.

Ces regroupements permettent de dégager sur l'échantillon observé cinq classes de sujets.

TABLEAU 2 : TYPOLOGIE DÉGAGÉE À PARTIR DE LA TÂCHE DE LECTURE  
(Groupes de sujets \* types de réponses fournies lors de la tâche de lecture)

Groupes	G 1	G 2	G 3	G 4	G 5
Rép. Type 1	6 %	1 %	9 %	1 %	0 %
Rép. Type 2-4	79 %	1 %	11 %	17 %	2 %
Rép. Type 5-7	5 %	19 %	79 %	49 %	4 %
Rép. Type 8-9	1 %	50 %	0 %	9 %	29 %
Rép. Type 10-11	9 %	29 %	1 %	24 %	65 %
Effectifs	14	28	18	38	58

Le groupe 1 rassemble 14 enfants qu'on peut catégoriser comme ayant essentiellement une lecture « devinette ». Le groupe 2 rassemble 28 enfants qu'on peut catégoriser comme ayant surtout une lecture hésitante. La classe 3 rassemble 18 enfants qu'on peut catégoriser comme ayant principalement une lecture « d'épellation ». Le groupe 4 rassemble 38 enfants qu'on peut catégoriser comme ayant une lecture soit « d'épellation » soit correcte. Le groupe 5 rassemble 58 enfants qu'on peut catégoriser comme ayant une lecture correcte.

### LIAISON ÉCRITURE/LECTURE

A partir de ces deux typologies, il est possible d'explorer les relations existantes entre les différents groupes de sujets constitués (voir tableau 3). L'affichage du signe des associations locales (+/-) permet de repérer très rapidement l'emplacement et la force des distorsions par rapport au modèle de l'indépendance des variables (Dubus, 1995, p. 84).

L'affichage du signe des associations locales (+/-) permet de repérer très rapidement l'emplacement et la force des distorsions par rapport au modèle de l'indépendance des variables (Dubus, 1995, p. 84).

Pour le groupe 1 « refus d'écriture et écritures correctes », il n'apparaît pas de relation entre ce groupe constitué à partir de la tâche d'écriture et les groupes constitués à partir de la tâche de lecture. Ce type de réponse ne semble pas engendrer de type de réponse particulière en lecture.

## I. LEMPENS

TABLEAU 3 : TYPOLOGIE « ÉCRITURE » \* TYPOLOGIE « LECTURE »

	Lecture G1	Lecture G2	Lecture G3	Lecture G4	Lecture G5	Total
<i>Écriture</i> G1		4 3 %		2 1 %	8 5 %	14 9 %
<i>Écriture</i> G2	8 +++ 5%	2 1%	3 2%	9 6%	1 --- 1 %	23 18 %
<i>Écriture</i> G3	1 1 %	8 5 %	3 2 %	9 6 %	7 4 %	28 18 %
<i>Écriture</i> G4	4 3 %	3 2 %	12 +++ 8%	16 +++ 10%	--- ---	35 22 %
<i>Écriture</i> G5	1 -- 1 %	11 7 %	--- ---	2 --- 1 %	42 +++ 27%	56 36%
<i>Total</i>	14 9 %	28 18 %	18 12 %	38 24 %	58 37 %	156 100 %

Khi2 = 107,39 (11 cor. Yates) s. à.01<sup>6</sup>

Pour le groupe 2 « écritures présyllabiques », il n'apparaît pas de relation de corrélation entre ce groupe et les groupes « lecture hésitante », « lecture épellation » et « lecture épellation ou correcte ». Par contre des liaisons significatives apparaissent pour les groupes « lecture devinette » et « lecture correcte » (voir tableaux 4 et 5).

TABLEAU 4 : « écritures présyllabiques » \* « lecture devinette »

N +	Faux	Vrai	Total
Faux	127 +++	6 ---	133
Vrai	15 ---	8 +++	23
<i>Total</i>	142	14	156

Khi2 = 19,24 (1 corr. Yates) s. à.01

Il apparaît très probable qu'un enfant produisant des écrits présyllabiques développe une stratégie de « lecture devinette » (8 sur 23) ou qu'un enfant lisant par devinettes écrive de façon présyllabique (8 sur 14).

TABLEAU 5 : « écritures présyllabiques » \* « lecture correcte »

N +	Faux	Vrai	Total
Faux	76 ---	57 +++	133
Vrai	22 +++	1 ---	23
<i>Total</i>	98	58	156

Khi2 = 12,45 s. à.01

Il apparaît peu probable qu'un enfant produisant des écrits présyllabiques parvienne à une lecture correcte (1 sur 23) ou qu'un enfant lisant correctement écrive de façon présyllabique (1 sur 58).

<sup>6</sup> La valeur du KHI 2 exprime l'importance de la différence entre une distribution observée et une distribution théorique. Sa valeur est d'autant plus grande que les écarts entre effectifs théoriques et observés sont grands. La correction de Yates est ici nécessaire, dans la mesure où certains effectifs sont inférieurs à 10.

## ENCODAGE/DÉCODAGE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

Le seul sujet de l'échantillon répondant à cette caractéristique est un enfant redoublant son CP. La méthode utilisée dans sa classe est plutôt globale et il semblerait que sa réussite dans la tâche de lecture soit due à une bonne mémorisation de mots globaux. L'élève identifie correctement les mots rat, lapin, renard, le, mange et des. Par contre, les erreurs qu'elle produit (coccinelle oralisé souris et sauterelles oralisé petits pois) montre qu'elle n'analyse pas l'écrit. Elle ne serait donc capable d'une lecture correcte que pour les mots mémorisés.

Dans cette perspective, les sujets de ce groupe produisant une lecture épellation ou correcte pourraient être envisagés comme épelant les mots non mémorisés et identifiant les mots déjà mémorisés.

Pour le groupe 3 « écritures syllabiques à alphabétiques », les tableaux de croisement n'offre pas de liaison significative.

Pour le groupe 4 « refus d'écriture », il n'apparaît pas de relation de corrélation entre ce groupe et les groupes « lecture devinette » et « lecture hésitante ». Par contre, des liaisons significatives semblent apparaître pour les groupes « lecture épellation », « lecture épellation ou correcte » et « lecture correcte » (voir tableaux 6, 7 et 8).

TABLEAU 6 : « refus d'écrire » \* « lecture épellation »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	115 +++	6 ---	121
Vrai	23 ---	12 +++	35
<i>Total</i>	<i>138</i>	<i>18</i>	<i>156</i>

Khi2 = 20,97 (1 corr. Yates) s. à.01

Il apparaît très probable qu'un enfant refusant d'écrire lise par épellation (12 sur 35) ou qu'un enfant lisant par « épellation » refuse d'écrire (12 sur 18).

TABLEAU 7 : « refus d'écrire » \* « lecture épellation ou correcte »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	99 +++	22 ---	121
Vrai	19 ---	16 +++	35
<i>Total</i>	<i>118</i>	<i>38</i>	<i>156</i>

Khi2 = 11,17 s. à.01

Il apparaît probable qu'un enfant refusant d'écrire lise par « épellation » ou correctement (16 sur 35) ou qu'un enfant lisant par « épellation » ou correctement refuse d'écrire (16 sur 38).

TABLEAU 8 : « refus d'écrire » \* « lecture correcte »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	63 ---	58 +++	121
Vrai	35 +++	---	35
<i>Total</i>	<i>118</i>	<i>38</i>	<i>156</i>

Khi2 = 26,71 s. à.01

## I. LEMPENS

Il apparaît très peu probable qu'un enfant refusant d'écrire lise correctement (0 sur 35) ou qu'un enfant lisant correctement refuse d'écrire (0 sur 58).

Pour le groupe 5 « écritures correctes », il n'apparaît pas de relation de corrélations entre ce groupe et le groupe « lecture hésitante ». Par contre des liens significatifs apparaissent pour les quatre autres groupes (voir tableaux 9, 10, 11 et 12).

TABLEAU 9 : « écritures correctes » \* « lecture devinette »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	87 --	58 ++	100
Vrai	55 ++	1 --	56
<i>Total</i>	<i>142</i>	<i>14</i>	<i>156</i>

Khi2 = 5,53 s. à.05

Il semblerait qu'un enfant écrivant correctement recourt peu à la lecture devinette (1 sur 56) ou qu'un enfant lisant par « devinette » produise peu d'écritures correctes (1 sur 14).

Le seul sujet de l'échantillon répondant à cette caractéristique est un garçon de six ans suivant une méthode de lecture plutôt globale. Les réponses qu'il propose lors de la tâche de lecture sont surtout des réponses de type 4. Il propose un mot qui ressemble au mot écrit et recourt à des analogies, tout en sachant que ce qu'il propose n'est pas la bonne lecture. Il ne parvient pas encore à une analyse fine des mots à lire mais ses « devinettes » ne se font pas en dehors de toute relation écrit/oral.

TABLEAU 10 : « écritures correctes » \* « lecture épellation »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	82 ---	18 +++	100
Vrai	56 +++	---	56
<i>Total</i>	<i>138</i>	<i>18</i>	<i>156</i>

Khi2 = 11,39 s. à.01

Il apparaît peu probable qu'un enfant écrivant correctement fasse des lectures devinettes (0 sur 56) ou qu'un enfant lisant par « épellation » écrive correctement (0 sur 18).

TABLEAU 11 : « écritures correctes » \* « lecture épellation ou correcte »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	66 ---	36 +++	100
Vrai	54 +++	2 ---	56
<i>Total</i>	<i>118</i>	<i>38</i>	<i>156</i>

Khi2 = 20,49 s. à.01

Il apparaît peu probable qu'un enfant écrivant correctement lise par « épellation » ou correctement (2 sur 56) ou qu'un enfant lisant soit par épellation soit correctement écrive correctement (2 sur 38).

## ENCODAGE/DÉCODAGE AU DÉBUT DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRIT

TABLEAU 12 : « écritures correctes » \* « lecture correcte »

<i>N +</i>	<i>Faux</i>	<i>Vrai</i>	<i>Total</i>
Faux	84 +++	16 ---	100
Vrai	14 ---	42 +++	56
<i>Total</i>	98	58	156

Khi2 = 53,50 s. à.01

Il apparaît très probable qu'un enfant écrivant correctement lise correctement (42 sur 56) ou qu'un enfant lisant correctement écrive correctement (42 sur 58).

### *En résumé*

Si on ne peut rien dire pour les enfants qui soit refusent d'écrire soit produisent des écritures correctes ni pour les enfants qui produisent des écritures syllabiques à alphabétiques, c'est qu'ils ne semblent pas développer massivement des stratégies de lecture particulières.

Par les relations de corrélations observées pour les enfants qui produisent des écrits présyllabiques, on peut dire que leur confusion cognitive face à l'écrit à produire est également visible face à l'écrit à lire. Leur stratégie de lecture privilégiée est la lecture devinette. De leur part, une lecture correcte est exceptionnelle.

Les enfants qui refusent d'écrire se retrouvent massivement dans les stratégies de lecture « épellation ». Ils semblent savoir des choses sur l'écrit, ils savent lire ce qu'ils reconnaissent ou croient reconnaître. Leur refus d'écrire peut s'expliquer, pour certains d'entre eux, comme la connaissance de l'existence d'un code dont ils n'auraient pas encore découvert le principe.

Les enfants qui écrivent correctement se retrouvent principalement dans le groupe « lecture correcte ». Ils ont compris le principe alphabétique en production d'écrits et sont presque tous capables de lire correctement.

## CONCLUSION

Lors de cette première observation, des relations entre encodage et décodage se dessinent. Ceux qui parviennent à décoder sont ceux qui parviennent le mieux à encoder et vice-versa. Les données recueillies lors des observations suivantes permettront de suivre au plus près l'évolution de ces différents groupes d'enfants.

**Isabelle LEMPENS**

## Bibliographie

Besse J.-M. (1990) « L'enfant et la construction de la langue écrite » — *Revue Française de Pédagogie* (17-22).

## I. LEMPENS

- Besse J.-M. (1993) « L'activité conceptualisatrice de l'enfant face à l'écrit » — in : J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.) *Les Actes de la Villette, Lecture-écriture : acquisition*. Paris : Nathan.
- Delcambre I., Darras F. & Lempens I. (à paraître) *Lire-écrire avec des élèves en grande difficulté*. Paris : ESF.
- Downing J. & Fijalkow J. (1984) *Lire et raisonner*. Toulouse : Privat.
- Dubus A. (1995) *Adso 3 mode d'emploi*. Lille : Éditions des Trois-Monts.
- Ferreiro E. & Gomez Palacio M. (1988) *Lire écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP (trd.).
- Ferreiro E. (1993) « L'entrée dans l'écrit, construction et représentation », in A. Bentolila (dir.) *Les entretiens Nathan, Actes III*. Paris : Nathan,
- Fijalkow J. & Fijalkow E. (1992) « L'écriture inventée au cycles des apprentissages, étude génétique ». *Les Dossiers de l'Éducation* 18.
- Fijalkow J. & Liva A. (1993) « Clarté cognitive et entrée dans l'écrit : construction d'un outil d'évaluation » — in : J.-P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles et M. Fayol (dir.) *Les Actes de la Villette, Lecture-écriture : acquisition*. Paris : Nathan.
- Lempens I. (1997) « Et si maîtriser la langue, c'était d'abord l'appivoiser » — *Recherches* 26.
- Lempens I. (à paraître) « Connaissances déclaratives sur la lecture-écriture d'enfants de CP » — *Dossiers de l'Éducation, de la Formation et de l'Insertion* 1.
- Luis M. H. (1992) « Psychogénèse de l'écrit : une étude en banlieue lyonnaise », — *Les Dossiers de l'Éducation* 18.
- Reuter Y. (1989) « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique » — *Pratiques* 62.
- Reuter Y. (ed.) (1994) *Actes du colloque Théodile-Crel : Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang.
- Treiman R. (1989) « Le rôle des unités intrasyllabiques dans l'apprentissage de la lecture » — in : L. Rieben et C. Perfetti (ed.) *L'apprenti lecteur : recherches empiriques et implications pédagogiques*. Neuchâtel : Delachaux Niestlé.
- Van Grunderbeeck N. (1994) *Les difficultés en lecture*. Montréal : Gaëtan Morin,